



**XI Colóquio Internacional
"Educação e Contemporaneidade"
São Cristóvão/SE/Brasil
21 a 23 de Setembro de 2017
ISSN: 1982-3657**



Recebido em:
11/08/2017
Aprovado em:
12/08/2017
Editor Respo.:
Veleida Anahi
Bernard Charlort
Método de
Avaliação: Double
Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

SABERES DOCENTES E REFLEXÕES À LUZ DE PAULO FREIRE: uma pesquisa de intervenção

TANDJA ANDRÉA PARISSE

EIXO: 21. MESTRADO PROFISSIONAL, PESQUISA APLICADA NO ENSINO E NA SALA DE AULA

RESUMO

O artigo tem como objetivo recuperar nas obras de Paulo Freire o conceito de reflexão- ação-reflexão compreendendo a contribuição deste conceito para a formação continuada dos professores, na busca da constituição de um olhar reflexivo do docente sobre sua prática. A partir de uma pesquisa bibliográfica e exploratória dos docentes da EJA no CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia), na cidade de Feira de Santana, o estudo apontou a associação de outras categorias de análise como a crítica e a formação permanente necessárias a este estudo. Desta maneira, a formação continuada dos professores deve incentivar os saberes rumo à autonomia e à prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Partimos do questionamento inicial que diante das lacunas deixadas pelos espaços formais, a sala de aula pode ser um campo de formação para os docentes da EJA E em que medida as obras de Paulo Freire e as suas categorias de análise vão incentivando a apropriação dos saberes pelos docentes Justifica-se por ser uma investigação sobre o processo formativo deste profissional docente que vai se efetivando em sala de aula. Para compreender essa discussão, embasamo-nos em autores como Paulo Freire (1996, 1991,1989,1978,1984,2001,2002,), Nóvoa (1991) Arroyo (2006, 2011), Oliveira (1999), Soares (2007), Imbernón (2001) e Machado (2008) Carvalho e Simões (1999). O percurso metodológico leva em conta a abordagem qualitativa desenvolvida por meio de um estudo de caso e a pesquisa de campo foi efetuada com 15 professores desta instituição no período de 18 de julho de 2016 a 05 de setembro de 2016. Os resultados demonstram que a totalidade dos docentes da EJA no CENEB em Feira de Santana não tiveram uma formação inicial nesta modalidade e tem a sala de aula como um espaço formativo a partir das vivência e experiências.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, reflexão-ação-reflexão, CENEB, novo espaço formativo e práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The article aims to recover the works of Paulo Freire the concept of reflection- action-reflection comprising the contribution of this concept for continuing education of teachers in the pursuit of the creation of a reflective look on his teaching practice. From a bibliographical and exploratory research of adult education of teachers in Ceneb (Night Center of Bahia Education) in the city of Feira de Santana, the study found the association of other categories of analysis as the critical and continuing training necessary to this study. Thus, the continuing education of teachers should encourage knowledge towards autonomy and critical-reflective practice, covering the daily life of the school and the derived knowledge of teaching experience. We start from the initial question that given the gaps left by the formal spaces, the classroom can be a training course for teachers of adult education And to what extent the works of Paulo Freire and his categories of analysis will encourage the appropriation of knowledge by teachers It is justified to be an investigation into the formative process of this teaching professional who will be making effective in the classroom. To understand this discussion, we rely on authors such as Paulo Freire (1996 1991,1989,1978,1984,2001,2002,), Nóvoa (1991) Arroyo (2006, 2011), Oliveira (1999), Smith (2007) , Imbernón (2001) Machado (2008) and Carvalho Simões (1999). The methodological approach takes into account the qualitative approach developed through a case study and

field research was conducted with 15 teachers of this institution in the period from 18 July 2016 to 05 September 2016. The results show that all of the EJA teachers in Ceneb in Feira de Santana had no initial training in this mode and has the classroom as an educational space from the experience and experiences.

Keywords: adult education, reflection-action-reflection, Ceneb, new training space and pedagogical practices.

Introdução

Em face do histórico da EJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, se faz importante pensar na formação do professor que vai para a sala da EJA dentro do contexto histórico de exclusão e desatenção aqui brevemente apresentado. Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de fracasso, de não aprendizado e de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem que é específica (Oliveira, 1999). Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com identidade e necessidades próprias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.

Destarte, partindo do atual cenário da EJA, uma vez garantida por lei como modalidade educativa, a educação de jovens e adultos enfrenta sérias tensões quanto aos moldes do sistema de ensino. E, nesse sentido, Arroyo (2005), ressalta a necessidade de diálogo com o sistema escolar, que possibilite resultados frutíferos para ambos, contribuindo de modo a atender a complexidade que caracteriza os sujeitos da EJA. Falar de uma nova configuração da EJA implica considerar alguns indicadores positivos na sua constituição como política pública e um campo de direito (Arroyo 2005), entre eles, espaço nas universidades para pesquisas na área, atenção à necessidade de formação de professores e a superação da associação da educação de jovens e adultos a uma visão de compensação, de suplência, passando a encará-la como o que de fato é, uma modalidade de ensino e, que, como tal necessita de investimento, inovação pedagógica e acima de tudo, professores com a formação específica.

São muitas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e requer um quadro de profissionais preparados para atuar de forma integral aos interesses expostos no próprio modelo pedagógico. Este último pressupõe, além da inclusão de uma parcela das camadas populares a um direito fundamental – a educação –, o preparo no interior do processo educacional para a participação na vida pública e acesso aos bens socioculturais a que todo cidadão, de fato, tem direito. O terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire intitulado: “A dialogicidade – essência da educação como prática de liberdade” demonstra o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento.

Paulo Freire fundamenta o diálogo no amor e aborda também a práxis, que tem como dimensões: a ação, reflexão e ação transformadora. A palavra tem nesse sentido um valor de transformação, transformar o mundo e aos homens. E para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza-se do diálogo. Sendo a palavra um direito de todos, e não um privilégio como muitos defendem e uma ação amorosa, pois: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” (1987, p. 45). Neste capítulo Freire descreve também alguns elementos-chaves do seu “método”, como a utilização de temas geradores para fomentar o diálogo e o aprendizado. Segundo Freire, “investigar” o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é suas práxis” (1987, p.56).

Assim, os temas geradores são importantes e devem partir sempre da realidade e não como a educação tradicional que se baseia em conteúdos pré-estabelecidos. Não é possível ensinar as pessoas simplesmente com palavras que não sejam do domínio do educando. Há uma necessidade que haja uma investigação e uma coleta desses temas que fazem parte do convívio social do povo que se quer ensinar. É possível vermos professores que acreditam que os conteúdos são mais importantes do que a experiência que o aluno traz da vida, o sujeito não tem um conhecimento e se faz necessário inserir os conhecimentos no indivíduo sem se preocupar com a historicidade. E os temas geradores

são propulsores para novos diálogos.

A ideia de uma pesquisa voltada para a formação docente na EJA surgiu do fato de que a maioria das escolas da cidade de Feira de Santana no turno noturno, aderiu a esse novo modelo de formação e de prática pedagógica. Contudo, o que justifica a pesquisa é a investigação sobre o processo formativo deste profissional docente, assim como as práticas pedagógicas se dão no cotidiano e de que maneira as obras de Paulo Freire contribuem na formação dos saberes docentes. E tem como objetivo geral, compreender os saberes docentes sobre a pedagogia de Paulo Freire, intervindo pedagogicamente e ressignificando os saberes dos docentes do CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia) na cidade de Feira de Santana. E como objetivos específicos: 1. compreender os saberes docentes sobre a pedagogia de Paulo Freire, intervindo pedagogicamente e ressignificando os saberes dos docentes do CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia) na cidade de Feira de Santana, BA. 2. Reconhecer a sala de aula como um espaço de formação do docente da EJA. 3. Recuperar nas obras de Paulo Freire o conceito de ação-reflexão-ação.

Na primeira parte deste artigo buscamos traçar os aspectos referente à formação docente em EJA na contemporaneidade, já na segunda parte trataremos da pesquisa em si. Sua fase de elaboração, de aplicação, coleta de dados e análise de resultados.

A metodologia, para nós, é como um caminho, e o que determina como pesquisar é o problema da pesquisa. Nesse sentido, tanto o referencial teórico quanto as técnicas de pesquisa e os procedimentos de análise de dados serão todos guiados pelo problema. Problematizar assume a função de dizer da maneira pela qual as coisas produzem problemas, para, mediante a compreensão desses elementos, buscar outros caminhos. Caminharemos no sentido de problematizar a formação docente em serviço em Educação de Jovens e Adultos, as práticas pedagógicas baseadas na pedagogia de Paulo Freire e as possibilidades de novos saberes docentes.

Para tal, a investigação em educação que se utiliza da intervenção pedagógica enquanto uma pesquisa aplicada tem o seu valor por produzir conhecimentos e gerar mudanças pedagógicas.

Nesse sentido, essa pesquisa de intervenção pedagógica está fundamentada nos estudos de Thiollent (2005), Barbier (2002), Aguiar e Rocha (1997) e Damiani (2008; 2012), que estudam a pesquisa de intervenção em educação nos diversos formatos, como a pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa de intervenção pedagógica; sendo esta última a que vamos seguir neste estudo.

A intervenção pedagógica proposta por Damiani (2012) possui dois elementos estruturantes a serem seguidos:

a intervenção propriamente dita e a avaliação dessa intervenção. a) o método da intervenção [...] descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada. (2012, p. 8).

Assim, esta intervenção pedagógica, baseada na Lei Geral do Desenvolvimento de Vygotsky (1998), entende que esse processo ocorre, primeiramente, no nível interpsicológico (entre pessoas), para, depois, passar para o nível intrapsicológico (o interior da pessoa). Nesse sentido, a aprendizagem é mediada e social, o sujeito isolado – mesmo tendo condições biológicas e cognitivas, não consegue chegar à internalização dos conhecimentos.

O trabalho em pequenos grupos mostra –se muito vantajoso porque, como afirma Damiani (2008), baseada nos pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural, as atividades colaborativas trazem inúmeros benefícios para as pessoas que nelas estão envolvidas, principalmente na área da Educação.

Como nos diz o Dicionário Aurélio (p. 960), a palavra “intervenção” significa “interferência”. Nesta pesquisa, essa interferência no cotidiano do fazer pedagógico através das oficinas investigativas formativas promovidas pela pesquisadora serão planejadas e implementadas na busca de avanços, resolução de problemas e na construção de novos saberes.

A metodologia da problematização do ensino, dentro da perspectiva histórico-crítica, levanta argumentos a favor da conscientização no valor do trabalho humano, principalmente no que se refere à prática social. As questões sociais, econômicas, culturais e as diversas dimensões da análise de temas trabalhados em sala de aula levam o sujeito a perceber o seu papel, de seus familiares e de sua comunidade na construção de uma sociedade mais justa, focada no ser humano. Segundo Damiani (2012, p. 6),

Nesse método, parte-se da realidade objetiva tal como se a percebe e dela extraem conceitos abstratos por meio dos quais, posteriormente, volta-se a analisar essa realidade, chegando ao que Marx (1983) denominou de concreto pensado, ou seja, realidade teoricamente analisada. Segundo Duarte (2000), o pensamento marxiano considera a abstração como indispensável para se chegar a essência da realidade concreta.

Cabe ao professor um papel de mediador nesse contexto, instrumentalizando o discente. Com bases científicas, o trabalho humano e o conhecimento escolar passam a ser o núcleo fundamental das práxis pedagógicas do professor. Para Oliveira (2009, p. 28), “a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação passa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Já Thiollent (2009, p. 81) argumenta que a produção de conhecimento proveniente de pesquisas-ação pode contribuir para “o esclarecimento de microsituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”.

1 – A Educação Emancipadora: Pressupostos Teóricos para a Formação de Professores

Muitos são os estudos e as pesquisas no intuito de demonstrar que a educação de jovens e adultos deva ter uma estrutura adequada que atenda e respeite as necessidades dos seus sujeitos, pois o esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos, a partir daí, destacar dois movimentos importantes nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (MACHADO, 2008, p. 167).

Embora os princípios estejam estabelecidos, esse estudo demonstra que é preciso aprofundar a discussão sobre a formação inicial dos professores que atuam nas salas de jovens e adultos, pois eles enfrentam de perto as reais necessidades e especificidades desse alunado e têm papel importante na efetivação das políticas públicas da EJA.

Para Arroyo (2006), o primeiro ponto a ser destacado acerca da formação de professores de jovens e adultos é que não há parâmetros sobre o perfil desse professor. A causa disso, segundo ele, é que também não temos uma definição muito clara da própria EJA. Ele ressalta também a marginalidade com que a educação de adultos se constituiu durante muito tempo pela falta de políticas públicas oficiais, pela falta de centros da EJA e de formação específica para o professor. “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17). Ele ainda diz que:

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação (ARROYO, 2006, p. 18).

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação, enquanto instrumento de aprendizagem do professor, pois somente no contato com a situação prática que o professor adquire e reconstrói novas teorias e conceitos. Desta maneira, ela interfere no planejamento, na tomada de decisões, e no saber fazer. Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente

da sua inconclusão:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao lado da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Nessa constituição do perfil do professor de EJA, salientamos a questão da infantilização que desde sempre existiu nas práticas de educação de adultos, onde aproveita-se os conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental passando-os por uma breve “reciclagem” para serem ministrados em salas da EJA, assim como são utilizados esses mesmos professores para tal fim. “Se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos”, diz ele (ARROYO, 2006, p. 20). Sendo dessa forma, o autor diz que pode simplesmente aproveitar os professores do ensino fundamental para resolver o problema, e que, em vez de falarem “criança ou menino”, falariam “jovem ou adulto”, constituindo-se assim “um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos” (ARROYO, 2006, p. 21).

Como resposta à constituição da identidade do professor da EJA, este trabalho aponta o conhecimento do próprio sujeito educando da EJA, haja vista que um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos é o de conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto (ARROYO, 2006, p. 22).

O Parecer CNE/CEB nº 13/2000 de Jamil Cury além de enfatizar a especificidade da EJA, menciona a formação dos professores que desejam atuar nessa modalidade, e apresenta alguns princípios para seu desenvolvimento:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000).

Assim, com base nessas argumentações legais e práticas é que se descortinam nesse trabalho as necessidades de se discutir a formação do docente da EJA e o perfil deste profissional para desenvolver no jovem e no adulto uma postura crítica, dialógica e emancipadora.

1.1. Formação Docente em EJA: Desafios

Vivemos um momento de incertezas, de mudanças, de diversidades, de quebra de paradigmas. Em meio a esse turbilhão, a educação trabalha como mediadora e formadora de opiniões. Nesse contexto, pois, insere-se o educador e os saberes que auxiliam a sua prática pedagógica. Pensar em educação é pensar a formação de professores e a prática pedagógica com qualidade. É importante situar a formação do docente no desenvolvimento dos saberes, no âmbito da qualificação, da valorização e das políticas educacionais adequadas ao trabalho do docente.

A formação inicial e continuada do docente da EJA, quando focada em políticas públicas que se construíram nas bases do perfil desse formador, proporciona, de fato, essa quebra de paradigmas, a desconstrução de traumas, de rótulos, de práticas conteudistas, tradicionais e excludentes. Formar vai além de treinar no desempenho de práticas necessárias ao realizar uma função. Começa com a responsabilidade moral que gera o comprometimento ético com o outro.

Na formação de docentes é preciso que se faça uma relação com o próprio “ fazer pedagógico” (SOEIRO 2009, p. 176) através da análise, observação e avaliação das atividades realizadas, visto que tudo isso contribui significativamente para a produção de saberes necessários à formação continuada, pois ao analisar e refletir sobre sua prática, torna-se possível a construção de uma nova proposta de formação baseada na aprendizagem a partir da prática.

A formação de professores pressupõe reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, quanto posteriormente, adquirido no desempenho da atividade profissional. (SANTOS 1998 apud SOEIRO, 2009)

Imbernón (2001), discute a importância de uma sólida formação inicial do professor, para que esse possa exercer sua profissão de maneira crítica, para continuar formando-se. Assim, relata que é preciso,

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoa , deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evita cair no paradoxo de ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora (IMBERNÓN 2001, p. 61).

Partindo dessa análise, percebe-se que a formação inicial tem que ter uma boa estrutura para facilitar uma análise geral das situações educativas, possibilitando um condicionamento que favoreça o conhecimento válido e desperte atitude interativa e dialética para conduzir o profissional a valorizar a necessidade de renovação permanente a partir das mudanças que vão surgindo. A sociedade é dinâmica! Para isso, as escolas ou mesmo os cursos de capacitação na formação inicial devem promover a continuidade dos estudos no decorrer da vida profissional.

O saber que a prática espontânea ou quase espontânea “desamarrada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falte a rigorosidade metódica que caracterize a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade de pensar certo procura. Por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha no guia dos professores que iluminados intelectualmente escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 1996, p. 38-39).

Como discorre Paulo Freire, ao afirmar que a prática pedagógica do professor que tenta vencer o achismo diante da educação de jovens e adultos o coloca como sujeito histórico sociocultural, com ânsia de absorver novo conhecimento formal, tornando-o capaz de intervir na realidade e modificá-la.

Ao se tratar da formação de professores da EJA, é necessário que se desperte no docente o saber considerar alguns aspectos, como a experiência pessoal e profissional dos adultos, suas modificações características dessa fase de vida, de modo que os dispositivos formativos o levem a uma formação de qualidade adequada ao seu desempenho em diferentes contextos sociais e que tudo isso repercuta na qualidade do ensino. Percebe-se, assim, o quanto é importante tratar da formação do professor para que ele em sua atuação possa responder aos diversos desafios encontrados no exercício do seu labor.

A concepção de educação implícita nas estratégias de formação do educador reflete nas práticas educativas. Dessa maneira faz-se necessário pensar as concepções de educação ao promover a formação do professor. Freire (1996), define educação como sendo um momento de processo de humanização e partindo dessa relação, considera duas concepções opostas de educação: a concepção bancária e a problematizadora.

Na concepção bancária burguesa, o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos os que seguem a prescrição, o educador escolhe o conteúdo e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela.; o educador identifica a autoridade

funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois devem se adaptar as determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo enquanto o educando é o objeto. A educação torna-se um ato de depositar-se, como nos bancos; o saber é uma doação dos que se julgam detentores dele aos que nada sabem.

Na concepção problematizadora a reflexão parte da própria análise da sociedade brasileira como uma sociedade em constantes transformações. Aqui o diálogo serve de ponte para o homem aprender-se como sujeito histórico e não como mero objeto, moldado pelo meio social. Essa deve ser a concepção a nortear a formação dos professores da EJA. Assim como, a formação continuada de professoras deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, na busca de uma prática-reflexiva abrangendo o cotidiano escolar e os saberes derivados da experiência docente.

1.2. Cenário da Pesquisa

A investigação ocorreu no CENEB (Centro Noturno de Educação da Bahia), uma escola criada em 2013 através do Decreto nº 14.532 de 06 de junho de 2013, na cidade de Feira de Santana, Bahia. Conforme o decreto,

Art. 1º - Ficam instituídos Centros Noturnos de Educação da Bahia – CENEB, como unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, com o objetivo de potencializar o acesso à educação integral e a elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores.

Esta escola pública está situada no centro da cidade de Feira de Santana, o que promove maior visibilidade de suas ações e várias vias de acesso. A escola surgiu do fechamento de quatro escolas públicas da cidade no turno noturno, que estavam próximas geograficamente. São elas: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Colégio Gastão Guimarães, Colégio Obra Promocional de Santana, Colégio Estadual Fróes da Mota. O CENEB iniciou os trabalhos em 2013 contando com 33 professores e 608 alunos e atualmente conta com 528 alunos e 39 professores e tem a modalidade EJA, o Ensino Médio Regular, o Pronatec e o Mais Educação. A partir de uma pesquisa preliminar e exploratória da própria instituição feita no início de 2016 com vistas a ter informações mais completas sobre o alunado. Verificou-se que a escola mesmo estando em um espaço urbano tem a maioria do seu alunado vindo dos distritos da cidade (Jaíba, Jaguará e Maria Quitéria), por conta do transporte escolar ofertado pela Secretaria de Educação do Estado. E os outros estudantes que vinham de bairros periféricos se deslocavam utilizando o transporte público. Ficou claro também que a maioria tem anseios de fazer um curso superior ou um curso técnico após a sua saída da escola.

2. Elementos da Análise

Por isso, justifica-se a importância desta investigação através do Projeto de Intervenção Pedagógica para uma melhor compreensão da Pedagogia de Paulo Freire e das suas categorias (diálogo, práxis, conscientização e autonomia) na busca de ressignificar os saberes e a prática docente.

A intervenção alcança não somente os docentes enquanto profissionais que vão incentivar a apropriação dos saberes rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; mas também resgata os ensinamentos da pedagogia de Paulo Freire para uma formação humana mais plena, o que irá reverberar em todos os aspectos da vida do docente, em busca de comportamentos mais solidários e criativos.

A reflexão que desenvolveremos sobre a construção dos conhecimentos no CENEB se dará através das oficinas investigativas formativas, considerando em particular a perspectiva dos(as) docentes, e tendo como base epistemológica alguns eixos do paradigma freireano (diálogo, práxis, conscientização e autonomia). Interessa-nos demonstrar que esse dispositivo, apesar de pouco utilizado, favorece a articulação entre os itinerários formativos (em nosso caso, a EJA para os Eixos III, IV, V, VI e VII^[1]) e tipos de saberes (o saber popular e o saber científico transmitido pela escola). Além disso, concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, neste, para a formação e o trabalho docentes. Esse recurso ainda estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na própria escola.

Por tudo isso, afirmamos que as oficinas pedagógicas servem de meio, tanto para a formação contínua do (a) educador(a) escolar e a construção criativa e coletiva do conhecimento, quanto para um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade. Nesta investigação, a oficina pedagógica tem a sua importância porque

permitirá identificar a reflexão e a troca de experiência entre os docentes, assim como um “pensar” coletivo na busca por resultados consistentes. Como afirma Martin (1990, p. 71), “procuramos através desse espaço, criar uma atmosfera facilitadora, para que a elaboração, o discernimento e a construção pudessem ser uma constante no fazer coletivo”. As oficinas irão suscitar alternativas pedagógicas para problemas e impasses cotidianos, na medida em que confronta experiências, (re) constrói saberes e práticas e aprofunda a reflexão no sentido de transformar a realidade educativa no CENEB.

Serão 6 oficinas pedagógicas investigativas formativas versando sobre a Pedagogia de Paulo Freire e sobre as categorias de análise de Paulo Freire (diálogo, práxis, conscientização e autonomia), com duração de 1 hora cada para 39 docentes. Essas oficinas terão também um observador externo que, de posse de uma Ficha de Observação^[2], deverá anotar todos os acontecimentos e imprevistos didáticos, assim como relatar todo o ambiente da oficina. Como nos diz Sarmento (2004), observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização.

Durante a pesquisa verificou-se que o grupo docente do CENEB é bastante diverso, contendo docentes que já trabalham a décadas com a EJA e outros que passaram a trabalhar no momento do fechamento da sua escola de origem e criação do CENEB. Mas todos os docentes, mesmo aqueles que iniciaram a carreira a menos de 5 anos, foram enfáticos em dizer que não existiu durante a formação acadêmica nenhuma disciplina ou discussão mais aprofundada em EJA. O que houve foram 3 encontros promovidos pela DIREC (Diretoria Regional de Educação) no início do ano de 2013 para trazer a proposta da criação do CENEB para o corpo docente, mas nada muito específico sobre a EJA. Essa realidade está presente tanto nos cursos de licenciatura das instituições públicas quanto nos cursos de licenciatura das instituições privadas.

No trabalho diário com a EJA, 80 % dos docentes disseram que acreditam que a sala de aula é um espaço formativo dada as vicissitudes e particularidades de cada turma, os outros 20% não acreditam porque os conteúdos são sempre os mesmo e a forma de trabalho também. Esta minoria acha que a EJA, enquanto modalidade tem muitas falhas (inclusive não acreditam que o professor da EJA consiga acompanhar tão particularmente o aluno a ponto de dá-lhe um conceito e não uma nota). Isso se deve à falta de tempo com o aluno e a “ pendularidade”^[3] deste. Mesmo buscando um planejamento uniforme entre os segmentos, os docentes iniciam os trabalhos após fazerem um levantamento dos conhecimentos dos alunos e dos conteúdos que deveriam ser aprendidos. Após este levantamento, eles traçam estratégias para poderem relacionar os conteúdos com os conhecimentos dos alunos. Como exemplo, o professor de matemática para ensiná-los as 4 operações, cria um supermercado com os alunos e coloca os preços dos produtos e manda-os às compras com uma certa quantia de dinheiro. O mesmo docente repete esta experiência para o aprendizado de porcentagem. Desta forma, relacionando o conteúdo com a vida cotidiana e seus problemas os alunos ficam mais confortáveis e o aprendizado vai se conformando aos poucos.

Também foi unânime a resposta dos professores em relação à formação em EJA durante a sua profissionalização, não houve nenhum curso ofertado para a escola e nem pela escola. E como é uma modalidade, que para alguns é muito nova, não houve ainda uma apropriação dos seus conceitos.

Os docentes estão criando a cada planejamento semanal (AC) saídas para os problemas que enfrentam na sala de aula. O mais levantado foi a “ pendularidade” dos alunos, o que não gera um caminho pedagógico efetivo. O aluno vai trabalhando os conteúdos de uma forma compartimentada e não consegue criar o seu próprio percurso cognitivo. O que inviabiliza todo o processo pensado e analisado pelo docente no seu planejamento. É nesse instante que os docentes se sentem fatigados e angustiados por não conseguirem com sucesso atingir a todos na sala de aula. Como reafirma o docente X,

“ É triste quando a gente vê que há um planejamento, que a gente pensa em criar condições de aprendizagem e ele não vem. Eu sei que não vem pelo cansaço, pela falta de transporte, pela falta de dinheiro para pagar o transporte, mas alguns não vem porque não querem mesmo. ”

Os imprevistos pedagógicos são constantes já que os docentes têm que reavaliar e redimensionar a sua prática cotidiana em sala de aula, gerada na maioria das vezes por elementos externos (violência, falta de transporte, etc.). Mesmo diante deste cenário, surge a cada aula práticas pedagógicas novas no intuito de compartilhar conhecimentos e gerar aprendizagens.

Alguns docentes viram vagamente as obras de Paulo Freire e não discutiram com maior amplitude as categorias de análise de Paulo Freire. No que se refere à reflexão-ação-reflexão, os docentes veem esta perspectiva como uma construção de conhecimentos constantes e que para eles na EJA é um princípio fundante já que este tem que reconfigurar sua prática partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e do cotidiano escolar.

A EJA deve oportunizar ao educando um ensino que lhe sirva para conduzir o raciocínio crítico, o pensar sobre os problemas humanos e, por si só, leva-lo a pensar sobre sua própria condição social. A formação do educando é, em si, uma educação para a vida, tendo em vista que há uma necessidade no atendimento aos princípios de participação democrática, além da formação de valores solidários de cooperação e justiça social, como contraproposta aos valores individualistas existentes nas sociedades capitalistas.

Neste sentido buscamos contribuir na elucidação da complexidade que envolve a prática pedagógica e a, epistemologia da prática e formação de professores propriamente dita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender, ou ao menos tentar, um fenômeno educacional é imprescindível para o fortalecimento da ação educativa. A pesquisa de aspectos relacionados à formação docente é condição sine qua non se pode pensar melhorias na qualidade da educação. Neste sentido, é primordial que a formação permita a reflexão crítica sobre a prática. Com Freire insistimos que “ na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.44).

Para isso, torna-se premente, urgente, discutir os desafios inerentes à formação docente na EJA, no sentido de que esta formação deve, sobretudo, instrumentalizar a tarefa pedagógica, agregando a ela elementos que possibilitem ao educador ir formando-se enquanto reflete sobre sua prática.

Essa pesquisa teve como princípio norteador a importância de compreender os desafios contemporâneos na formação dos docentes da educação de jovens e adultos, buscando também nessa mesma concepção discutir a perspectiva histórica da EJA, destacando as novas configurações dessa modalidade educativa, bem como os reflexos desse atual contexto nesse processo de formativo.

Por isso, em relação aos desafios para a formação do professor expostos nesse trabalho, foi relevante citar que o professor da EJA, que possui a mesma formação que os professores de ensino regular, se sentem despreparados por receber uma formação inicial deficiente, ocasionada pela falta de políticas específicas para profissionalizá-los. Para tanto, foi abordado ao longo desse trabalho de pesquisa, questões relativas à formação do educador de jovens e adultos, reconhecido como agente de transformação, com autonomia perante a prática pedagógica e que se põe ao dever da reflexão sobre a ação docente.

Essa abordagem propõe uma nova leitura sobre o modo como vem acontecendo a formação do professor da EJA, levando-o a ver-se como sujeito histórico construtor desse processo, capaz de intervir no mundo, mudando esse quadro e construindo um perfil de dever ser. Urge a ressignificação de conceitos, caminhos e práticas pedagógicas, nos tempos e espaços da escola e da sala de aula, por isso procuramos aprofundar a questão da formação em sala de aula.

Pensamos que o tema da formação de professores em EJA é extremamente importante para o rumo da educação e, em especial, da EJA no país. É na formação inicial que a consciência da relevância dessa modalidade de ensino deve ser desenvolvida, aprimorando-se com sua continuidade, para que sejam formados professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania firmada no direito e acesso à educação.

dos alunos na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: **Seminário nacional sobre formação do educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.11, abr.2001.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidades. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 2ª Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IBGE, 2010. **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, dados referentes ao território nacional, fornecidos em meio eletrônico. Disponível em [. Acesso em: 23 fev 2012.](#)

HADAD, DI PIERRO, M.C. escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio/agosto2000.

IMBERNÓN, F. Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, M. M. A Prática e a Formação de Professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23,2000.

MACHADO, M. M. Formação de Professores da EJA: como as pesquisas tratam esse tema Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n.13, dez. 2001.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

NÓVOA, A. **Professor e sua formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Djalma P. R. **Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologia e Práticas**. 13º ed. São Paulo: Atlas, 1999. PORTER, M. **Estratégia Competitiva**.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos: Um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia**. ANPED, GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18, 2006. Disponível em: . Acesso em: 15 out 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: Acesso em: maio 2016

SOEIRO, Kelma Araújo. **Currículo e Formação de Professores: Construção Coletiva Dialogada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

[1] Tempo Formativo I – Eixos Temáticos I, II e III (etapa fundamental I) – Duração 3 anos.

Tempo Formativo II – Eixos Temáticos IV e V (etapa fundamental II) – Duração 2 anos.

Tempo Formativo III – Eixo Temático VI e VII (nível médio) – Duração 2 anos.

Eixo Temático VI – Linguagens e Ciências Humanas.

Eixo Temático VII – Matemática e Ciências da Natureza.

[2] A Ficha de Observação é um importante instrumento nesta investigação e localiza-se nos anexos. Pelo fato de o investigador não conseguir captar todas as vicissitudes que engendram o “movimento” da oficina, faz-se necessário um observador externo. Este poderá captar com maior foco a realidade observada, trazendo à tona informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas.

[3] Entende-se este termo pelo movimento pendular que não gera uma constância dos alunos na sala de aula.